

Peukert, Helmut

Reflexion am Ort der Verantwortung. Herausforderungen durch Wilhelm Flitners pädagogisches Denken

Peukert, Helmut [Hrsg.]; Scheuerl, Hans [Hrsg.]: Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. Weinheim ; Basel : Beltz 1991, S. 15-27. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 26)



Quellenangabe/ Reference:

Peukert, Helmut: Reflexion am Ort der Verantwortung. Herausforderungen durch Wilhelm Flitners pädagogisches Denken - In: Peukert, Helmut [Hrsg.]; Scheuerl, Hans [Hrsg.]: Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. Weinheim ; Basel : Beltz 1991, S. 15-27 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-219736 - DOI: 10.25656/01:21973

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-219736>

<https://doi.org/10.25656/01:21973>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

26. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

26. Beiheft

Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert

Herausgegeben von
Helmut Peukert und Hans Scheuerl

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1991

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert
/ hrsg. von Helmut Peukert und Hans Scheuerl. – Weinheim ; Basel : Beltz, 1991

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 26)

ISBN 3-407-41126-X

NE: Peukert, Helmut [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1991 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Satz (DTP): Satz- und Reprotechnik GmbH, 6944 Hemsbach

Druck: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41126-X

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
 I. Dimensionen eines pädagogischen Lebenswerks	
HELMUT PEUKERT	
Reflexion am Ort der Verantwortung. Herausforderungen durch Wilhelm Flitners pädagogisches Denken	15
 II. Wilhelm Flitners Konzeption einer systematischen und allgemeinen Erziehungswissenschaft	
ULRICH HERRMANN	
„Es gibt einen pädagogischen Grundgedankengang“. Das Systematische und die Systematik in Wilhelm Flitners Entwurf und Begründung der Erziehungswissenschaft	31
OTTO FRIEDRICH BOLLNOW	
Die Stellung Wilhelm Flitners in der Entwicklung der neueren deutschen Pädagogik	47
RAINER KOKEMOHR	
Ein sprachtheoretisches Implikat des „pädagogischen Verhältnisses“ in der „Allgemeinen Pädagogik“ Wilhelm Flitners	59
WINFRIED MAROTZKI	
Zur Aktualität der Bildungstheorie Wilhelm Flitners	71
 III. Wilhelm Flitners Verständnis der Pädagogik als „hermeneutisch- pragmatischer Wissenschaft“	
HEINZ-ELMAR TENORTH	
„Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart“ Wilhelm Flitners Bestimmungen des methodischen Charakters der „theoretischen Pädagogik“	85

HANS-HERMANN GROOTHOFF Zu Wilhelm Flitners Vorlesungen und Übungen zur Pädagogik 1945–47	109
BERNHARD KORING Pädagogische Bildung als Aufgabe der Erziehungswissenschaft. Zur Bildungstheorie und zum Wissenschaftsverständnis Wilhelm Flitners	113
ALFRED SCHÄFER Engagierte Reflexion und imaginierte Wirklichkeit	131
HELMUT RICHTER Der pädagogische Diskurs. Versuch über den pädagogischen Grund- gedankengang	141
IV. Veränderte gesellschaftlich-geschichtliche Voraussetzungen und die gegenwärtige Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft	
WOLFDIETRICH SCHMIED-KOWARZIK Der „ethische Grundgedanke“ und das Problem unserer bedrohten Zukunft	157
DIETRICH BENNER Allgemeine Pädagogik als Kritik und Orientierung pädagogischen Denkens und Handelns. Zur Frage nach der gegenwärtig möglichen Formulierung eines „pädagogischen Grundgedankengangs“	171
HANS-JOCHEN GAMM Anmerkungen zum „pädagogischen Grundgedankengang“ im Horizont der Entfremdung	187
JAN MASSCHELEIN Die Frage nach einem pädagogischen Grundgedankengang. Bemerkungen über Handeln und Pluralität	197
JÖRG RUHLOFF Eine Allgemeine Pädagogik?	211
Die Autoren dieses Bandes	217

Reflexion am Ort der Verantwortung

*Herausforderungen durch Wilhelm Flitners pädagogisches Denken*¹

Im „Geleitwort“ zum ersten Band seiner Gesammelten Schriften schrieb WILHELM FLITNER 1982: „Im Alter werden wir uns selber historisch“, meinte Goethe, und wer immer in die Lage kommt, wird es gewahr“ (FLITNER 1982, S. 8). Aus dieser Äußerung spricht der ganze liebenswürdige Humor und die überlegene Selbstironie, die WILHELM FLITNER ein Leben lang ausgezeichnet haben. In der Tat stellt uns eine Lebensspanne von hundert Jahren in historische Dimensionen. FLITNER hat in seiner Jugend in Thüringen noch Menschen kennengelernt, die mit Goethe freundschaftlich umgegangen sind. Kurz wird der Abstand zum Beginn jener politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Umwälzungen, die wir als den endgültigen Eintritt in eine sich immer mehr beschleunigende und nun vielleicht ihrem Ende zuneigende Moderne sehen. Kurz wird der Abstand zu den Anfängen von Pädagogik als einer wissenschaftlichen Disziplin. Denn die Moderne, ein Unternehmen von Aufklärung und so in sich selbst ein Lernprojekt, hat Lernen zunehmend in einem eigenständigen Erziehungs- und Bildungssystem organisiert. Begleitet wurde dieses Projekt von einer sich erst etablierenden Wissenschaft, der Pädagogik. Solch systematisch organisiertes und wissenschaftlich kontrolliertes Lernen war Voraussetzung und Folge der Entstehung komplexer moderner Gesellschaften.

Die großen pädagogischen Reformbewegungen können als Versuche verstanden werden, auf die Probleme, die mit gesellschaftlichen Modernisierungsschüben auftreten, neue Antworten zu finden und so selbst wiederum die weitere Entwicklung zu beeinflussen (vgl. TENORTH 1988). Das gilt für die pädagogische Klassik, für die zum ersten Mal die Dimensionen moderner Gesellschaften sichtbar wurden. Von ihrem Kapital zehren wir noch heute. Das gilt für die Reformpädagogik, deren Ansätze FLITNER theoretisch verarbeitet hat. Das gilt nicht zuletzt für die gerade zurückliegenden Reformbemühungen seit den sechziger Jahren, die der nach dem Zweiten Weltkrieg entstandenen global neuen Lage gerecht werden wollten.

Was uns gegenwärtig vor allem bedrängt ist die Frage, welchen Anteil bisherige Formen des Lernens und der systematisch organisierten Bildung an der Entstehung der singulär neuartigen Lage haben, in die das Projekt der Neuzeit hineingeführt hat. Es könnte sein, daß wir in die Krise geraten sind, gerade weil wir erfolgreich

1 Ansprache zum Festakt der Universität Hamburg und der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft aus Anlaß des 100. Geburtstages von Prof. Dr. WILHELM FLITNER am 2. November 1989 im Hörsaal des Fachbereichs Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg.

gelernt und das Gelernte angewendet haben, daß sich jetzt aber zeigt, wie unzureichend die bisherige Weise des Lernens war. Die Zukunft unserer Gesellschaft hänge dann ab von einer neuen Weise des Lernens und dem darin neu entstehenden Bewußtsein; sie wäre in einem elementaren Sinne abhängig von Bildung. WILHELM FLITNER ist sich dieser Situation bewußt. 1976 schrieb er: „Die erziehende Praxis ... steht heute einer Herausforderung gegenüber, wie sie in der Neuzeit Europas noch niemals Eltern, Lehrer, Lehrmeister und Erzieher in solchem Maß unsicher gemacht hat“ (FLITNER 1976/1989, S. 494).

Was kann FLITNERS pädagogisches Denken dann heute bedeuten? Von den Fachkollegen, etwa von H. SCHEUERL, ist er längst in Darstellungen der „Klassiker der Pädagogik“ aufgenommen worden (SCHEUERL 1979). Aber wir beschäftigen uns mit den Problemen eines Klassikers ja wohl vor allem deswegen, weil er ein Klassiker unserer Probleme ist.

Dabei ist sein Werk nicht von seinem Leben zu trennen. Seine Biographie ist verflochten in die Krisen des Zeitalters, die er erlitten und auf die er handelnd und denkend Antworten gesucht hat. Auch sein wissenschaftliches Reden wird so – und bei ihm vielleicht mehr als bei anderen – zu einem „Gestikulieren mit der ganzen Existenz“, wie KIERKEGAARD das genannt hat.

Mir scheint es noch nicht möglich zu sein, FLITNERS Lebenswerk im ganzen zu würdigen. Ich möchte nur auf einige Aspekte hinweisen, die für uns heute eine Herausforderung darstellen können. Ich werde im folgenden so vorgehen, daß ich zunächst zu zeigen versuche, inwiefern die Erfahrungen WILHELM FLITNERS in den alternativen sozialen Bewegungen der Jahrhundertwende für ihn prägend geblieben sind. Dazu gehört auch sein Engagement in der Erwachsenenbildung und in der Reformpädagogik nach dem Ersten Weltkrieg. Ich meine sodann, daß man seine Ausarbeitung eines systematischen Konzepts von Pädagogik auch als den Versuch verstehen muß, die Zweideutigkeiten und die politische Anfälligkeit dieser Bewegungen zu überwinden. Ich möchte also sein Konzept von Pädagogik als einer praktischen, einer „hermeneutisch-pragmatischen Wissenschaft“ erläutern. Dieses Konzept hat er während der Zeit des Nationalsozialismus weiter zu begründen versucht, indem er auf die griechischen, römischen, jüdischen und christlichen Traditionen zurückging, die ihm angesichts eines Vernichtungssystems, das uns, je weiter wir davon entfernt sind, desto ungeheuerlicher erscheint, überhaupt noch tragfähig zu sein schienen. In diesem Zusammenhang gehören wohl auch seine Studien zum Spätwerk GOETHEs. Und ich möchte schließlich fragen, was die Ansätze WILHELM FLITNERS heute bedeuten können und inwiefern sie uns an den Ort unserer Verantwortung einweisen.

I.

Für WILHELM FLITNER waren die Erfahrungen in der studentischen Jugendbewegung, in der Volkshochschulbewegung und in der Reformpädagogik bleibender Hintergrund und Impuls für seine ganze spätere Arbeit (vgl. BURMEISTER 1987; HEINEN 1973). Sozialgeschichtlich können diese Ansätze als Reaktionen auf den

Modernisierungsschub verstanden werden, der 1890 nach einer ersten Konsolidierung des neugegründeten Reiches bei rascher Bevölkerungszunahme mit weiterer Industrialisierung, Urbanisierung und Konzentration staatlicher und wirtschaftlicher Macht eingesetzt hatte. Die Jugendbewegung war nicht nur Protest gegen erstarrte bürgerliche Umgangsformen des Wilhelminischen Zeitalters. Sie suchte mit der Erprobung einer Lebensweise der Nähe zur Natur, eines Gemeinschaftslebens in selbstgewählten Gruppen, mit einem veränderten Verhältnis zwischen den Geschlechtern und in individueller Selbstbestimmung eine Alternative zu den anonymen Beziehungen in einer hocharbeitsteiligen, rationalisierten und bürokratisch formalisierten Gesellschaft. Die Jugendforschung hat in den Motiven dieser Bewegungen durchaus Parallelen zu den alternativen sozialen Bewegungen der letzten beiden Jahrzehnte aufgewiesen.

Noch deutlicher als diese war freilich die Jugendbewegung seit der Jahrhundertwende auf bürgerliche Schichten beschränkt. Für FLITNER wie für seinen akademischen Lehrer HERMAN NOHL war es ein Schock, während des Ersten Weltkrieges in Schützengräben, Unterständen und Massenquartieren hautnah Menschen aus den unteren Schichten zu begegnen und zu erleben, in welcher anderen Weise ihr Leben zu führen und sich zu orientieren sie gezwungen waren. Nach der Rückkehr aus dem Krieg empfand FLITNER es als elementare Verpflichtung, die „soziale Schranke des HUMBOLDTischen und überhaupt des humanistischen Bildungsideals“ zu überwinden, denn um dieses Ideal zu verwirklichen, muß man „Bücher haben, reisen oder viel Umgang pflegen, oder viel Muße haben zum Denken, Lesen, Hören“ (FLITNER 1921/1982, S. 63). FLITNER entwickelte 1921 in seinem Werk „Laienbildung“ die Vorstellung von einer Bildung, die von allen, vom Volk, vom laós, von den Laien in ihren Lebensumständen nicht nur angeeignet werden könnte, sondern gerade der kreativen Tätigkeit einfacher Menschen entspringen müßte und damit nicht auf die Priesterkaste der angeblich Gebildeten beschränkt bliebe. Obwohl er sich bewußt war, daß dies „utopische Gedankengänge“ (FLITNER 1921/1982, S. 80) waren, hielt er an ihnen fest. Er schrieb: „... wenn die Organisation der Arbeit uns noch so sehr einspannt und zur Maschine machen möchte – es gibt einen Weg, diesen Pflichten zu genügen und doch den Menschen in uns zu retten. Unsere Klassiker – Schiller, Fichte – haben alle an eine solche ‚Freiheit auf höherer Stufe‘ geglaubt. Marx und Engels haben diesen Glauben übernommen, und sie sind die ersten, die unter voller Erkenntnis der industriellen Arbeitsorganisation und ihrer Entwicklungsmöglichkeiten an eine neue Geschichtsstufe geglaubt haben, die zwar äußerst arbeitsteilig und wissenschaftlich ist – die aber doch die Einfachheit und Volkseinheit der Urzeit wieder erreicht. Engels’ ‚Ursprung der Familie‘ zeigt ganz deutlich eine solche Geschichtsauffassung ...“ (FLITNER 1921/1982, S. 77). Diese Konzeption geriet bald ins Kreuzfeuer der Kritik von links und rechts, weil sie noch zu wenig klassenbewußt oder zu naiv gegenüber wissenschaftlicher Bildung schien. Dennoch entstand im „HOHENRODTER BUND“, dem FLITNER angehörte, jener einzigartige Gesprächskreis in der Weimarer Republik, in dem Bürgerliche und Sozialisten, Pädagogen, Philosophen und Theologen verschiedener Religionen und Konfessionen nach Wegen einer Transformation der Gesellschaft durch Bildung von Erwachsenen suchten (vgl. HENNINGSSEN 1958). Wirklich nur eine der typisch deutschen, völlig unpolitischen Erziehungsutopien?

Die reformpädagogischen Ansätze waren mitgespeist von der Kulturkritik der Jugendbewegung. Im „Jahrhundert des Kindes“, das ELLEN KEY angekündigt hatte, sollte die Pädagogik nun die „kopernikanische Wendung zum Kinde“, wie es emphatisch hieß, endgültig vollziehen und gegen das erstarrte Bildungssystem auch in den Klassenzimmern durchsetzen, unterstützt von der neuen Kinder- und Jugendpsychologie. Die Kreativität des Kindes, seine individuelle Eigenart sollte gefördert werden durch gemeinschaftliche, nicht mehr autoritäre Lehr- und Lernformen. Die Trennung von Schule und Leben sollte aufgehoben werden, selbsttätige Arbeit in Gruppen mit eigenen Projekten sollte die Einsicht in Zusammenhänge sowie die Entwicklung sozialer Fähigkeiten fördern. Reformpädagogische Bemühungen zehren bis heute von diesen Ideen. In diesen Reformbewegungen zeigt sich jedoch ein grundsätzliches Problem für Erziehung in modernen Gesellschaften seit ihren Anfängen. Viele dieser Ideen hatte bereits ROUSSEAU formuliert. Er hatte es als „Versklavung“ bezeichnet, wenn Erwachsene das Kind „ihrem eigenen Willen unterwerfen, anstatt es nach seinem Willen leben zu lassen“ (ROUSSEAU 1963, S. 69). „Die Kindheit hat eine eigene Art zu sehen, zu denken und zu fühlen, und nichts ist unvernünftiger, als ihr die unsrige zu unterschieben“ (ebd., S. 76). ROUSSEAU kam zu der Auffassung, im gesellschaftlich organisierten Erziehungsverhältnis bildeten sich die „contradictions du système social“ (ROUSSEAU 1959, S. 1135 f.; vgl. ROUSSEAU 1978, S. 483) ab.

Tatsächlich hängt die Entstehung neuzeitlicher Gesellschaften wesentlich mit der Entwicklung abstrakt-formaler Mechanismen der Problemlösung in Wirtschaft, Verwaltung und Kultur zusammen, die nicht mehr der Intimität alltäglicher Kommunikation entsprechen, sondern sich von ihr lösen. Diese Mechanismen konstituieren selbst formale Systeme, die ihre Eigenlogik und Eigendynamik entwickeln und diese Eigendynamik – in Konkurrenz zueinander – steigern. Sie werden fremd. Das Stichwort „fremd“ findet sich noch vor den Entfremdungstheorien von HEGEL und MARX in pädagogischen Texten von SCHILLER und HUMBOLDT. Denn das Aufwachsen von Kindern, das Zu-Bewußtsein-kommen von Menschen bleibt an unmittelbare lebensweltliche Kommunikation gebunden. Dabei unterscheidet sich unsere Situation ja noch einmal von der der pädagogischen Klassiker; sie waren noch nicht mit dem Problem konfrontiert, daß die Steigerungsmechanismen moderner Gesellschaften sogar deren weitere Existenz bedrohen und gerade die Zukunft der nachwachsenden Generation verdüstern. Wer möchte behaupten, daß wir diese Probleme schon theoretisch voll erfaßt hätten, geschweige, daß wir praktische Lösungswege wüßten? Aber eine Wissenschaft, die sich mit Erziehungs- und Bildungsprozessen beschäftigt, muß sich diesen Grundproblemen moderner Gesellschaften stellen. Ohne gesellschaftstheoretische Dimension bleibt die Pädagogik naiv. Sie steht seit ROUSSEAU in der Gefahr, sich vereinfachten Lösungen zu verschreiben, die diejenigen, die ihr anvertraut sind, undurchschauten Mechanismen ausliefern.

Das scheint mir der Grund zu sein, weshalb in der Mitte der zwanziger Jahre eine scharfe Kritik und Selbstkritik auch der Reformpädagogik einsetzte. In seinem Bericht über den pädagogischen Kongreß in Weimar von Oktober 1926 konnte WILHELM FLITNER schreiben: „Die Pädagogik muß sich nach den Jahren des pädagogischen Überschwangs überall auf die Grenzen besinnen: ... Begrenzt er (der

Erzieher) sich nicht, so gerät er, ohne es zu ahnen, in umso verderblichere Abhängigkeit von den realen Mächten des Staates, der Wirtschaft oder der Wissenschaft“ (FLITNER 1926/1987, S. 26). Gegenüber der „mystisch-pantheistische(n) Grundlage“ (ebd., S. 28) und dem „mystisch-optimistische(n) Sturm und Drang der ersten Welle der Reformpädagogik“ (ebd., S. 29) sollte, wie in der Kunst und der Architektur, eine „neue Sachlichkeit“ (ebd., S. 38) einkehren. Nun mußten – so formuliert FLITNER in aller Schärfe – „die Ideologien eines kulturenerneuernden und auf die schöpferischen Kräfte vertrauenden Erziehungsoptimismus als zerstört gelten“ (ebd., S. 30).

Aber blieb von diesen Reformbewegungen nicht doch eine Sehnsucht nach Einheit und Geschlossenheit, die nach den politischen Kämpfen in der Weimarer Republik zumindest kurze Zeit Hoffnungen auf die nationalsozialistische Bewegung setzen ließ? Dies sind Fragen der historischen und gegenwärtigen Selbsterforschung einer Disziplin; Fragen, wie sie heute in allen Fächern diskutiert werden und die nicht nur einzelne Personen, sondern ganze wissenschaftliche Traditionen und Mentalitäten betreffen (vgl. RANG 1989a, 1989b; HERRMANN 1989; PEUKERT 1990). WILHELM FLITNER weicht Fragen nach seiner Person nicht aus. Er selbst wurde zwar nicht sofort zwangsemeritiert wie seine jüdischen Kollegen WILLIAM STERN und ERNST CASSIRER. Aber seine Frau, die unvergessene ELISABETH FLITNER, mußte 1933 sofort ihre Tätigkeit in der Hamburger Erwachsenenbildung einstellen, und wegen ihres jüdischen Vaters schwebte über der ganzen Familie ständig eine elementare Bedrohung (vgl. FLITNER 1986, S. 366, 379 f.). Die Entlassungsurkunde WILHELM FLITNERS lag jahrelang schon unterschrieben beim Leiter der Hamburger Hochschulbehörde. Ein Überleben schien nur durch Tarnung bei Verständigung in kleinen Zirkeln möglich. Dennoch schrieb FLITNER 1962 in einem Brief, der nun in dem von U. HERMANN herausgegebenen vierten Band der „Gesammelten Schriften“ veröffentlicht ist: „Eben daß wir solche Tarnungen auf uns nahmen, macht uns mitschuldig. ... Wir sollten das den jungen Leuten gegenüber nicht nur zugeben, sondern ausdrücklich ihnen als Lehre hinterlassen aus so trüben Erfahrungen, daß man mit den Wölfen nicht nur nicht heulen darf, sondern, wie J.P. Hebel sagt, auch nicht einmal ein wenig mit bellen. Da sich die Situation wiederholen kann, ja unter sehr anderen Umständen höchstwahrscheinlich wiederholen wird, so wäre an einer solchen Lehre und Erfahrung viel gelegen“ (FLITNER 1987, S. 514). Aber FLITNER stellt in seinen „Erinnerungen“ noch radikalere Fragen, die, wie er sagt, „an tiefste ethische Probleme“ rühren. Denn: „Dabei handelt es sich nicht nur um die einzelne Person, um diesen oder jenen, sondern um seine Zugehörigkeit zu einem Lebenskreis, der sich in einer historischen Situation befindet; um ein Tun und Leiden inmitten eines kollektiven, historischen Geschehens. ... In diesem Sinne haben wir an den furchtbaren Ereignissen jener Epoche eine Mitschuld...“ (FLITNER 1986, S. 356). Es geht also um Hintergründe, die nicht einmal voll bewußt geworden sind. Es gehört zur Würde eines Menschen, sich solchen radikalen Fragen zu stellen.

II.

Die Erziehungswissenschaft muß überprüfen, ob sie schon im Grundansatz und in der Wahl ihrer Kategorien widerständig ist gegen Instrumentalisierung und Vereinnahmung. Ich meine, daß man WILHELM FLITNERS systematischen Ansatz, den er zu entwerfen begann, als er 1926 nach Kiel und 1929 nach Hamburg berufen wurde, auch so interpretieren kann und muß, daß er einerseits den Ertrag der Reformbewegungen theoretisch sichern (FLITNER 1927/1987, S. 39), andererseits aber Kategorien und Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns entwickeln wollte, die sich in ihrem Kern nicht für autoritäre oder totalitäre Tendenzen vereinnahmen lassen.

Über den Anfang seiner neuen Tätigkeit an Hochschulen schreibt WILHELM FLITNER: „Meine persönliche Lage war typisch für die Situation der pädagogischen Wissenschaft in jenem Zeitpunkt. Indem ich mich in das Vorhandene einarbeitete, wurde ich gewahr, daß es eine pädagogische Wissenschaft ..., die dem Stand des philosophischen und wissenschaftstheoretischen Denkens der Zeit entsprach, überhaupt nicht gab“ (FLITNER 1976, S. 170). FLITNER wollte bewußt einen neuen Anfang setzen. Als er 1933 das Ergebnis seiner ersten Kieler und Hamburger Vorlesungen als „Systematische Pädagogik“ vorlegte, schrieb er in der Vorbemerkung lapidar: „Der Verfasser hofft, eine neue Behandlungsart seiner Wissenschaft ... deutlich machen zu können“ (FLITNER 1933/1983a, S. 9). Worin bestand diese „neue Behandlungsart“?

FLITNER wählte für das schmale Bändchen, das 1933 in der „Jedermann Bücherei“ in Breslau erschien, den Titel „Systematische Pädagogik“, obwohl man in Hamburg schon damals, wie er in seinen „Erinnerungen“ ein wenig lästernd bemerkt, „etwas zungenbrecherisch“ von „Erziehungswissenschaft“ (FLITNER 1986, S. 337) sprach. Wer heute WILHELM FLITNERS Texte liest, den irritiert vielleicht, mit welcher Unbekümmertheit er einfach in der gehobenen Umgangssprache seiner Zeit redet und nicht nur jeden manierten Fachjargon, sondern weitgehend auch die damals geläufige Fachterminologie meidet. Er stand ja mit seinen renommierten Fachkollegen aus anderen Disziplinen in ständigem Kontakt. Offensichtlich war jedoch für FLITNER der Impuls aus der Volkshochschulbewegung verpflichtend, der pädagogische Grundgedankengang müsse „in einfacher Laienform darstellbar und einleuchtend sein“, er müsse sich aber „auch auf dem gelehrten Niveau der Universitätswissenschaften behaupten“ (FLITNER 1964/1989, S. 434). Erst wenn man dieses Werk im Kontext seiner Schriften insgesamt liest und die Texte sich gegenseitig beleuchten läßt, wird deutlich, um wieviel differenzierter die Aussagen WILHELM FLITNERS sind, als einzelne Sätze bei ersten Lesen erscheinen.

FLITNERS Ansatz läßt sich vielleicht von seiner Unterscheidung der „vier Sichtweisen des Menschen und der Erziehung“ (FLITNER 1950/1983a, S. 140) erläutern. Der Nüchternheit seines pädagogischen Denkens entspricht, daß FLITNER in seiner ersten Betrachtungsart davon ausgeht, daß ein Kind der Pflege und Unterstützung bedarf. Es hat einen eigenen Rhythmus, eine eigene Zeit, eine Eigengesetzlichkeit seiner Entwicklung, auf die Eltern und Erzieher sich so einstellen müssen, daß sich eine gemeinsame Wirklichkeit herausbildet. Das erfordert Kenntnisse aus der Entwicklungspsychologie, aus der Medizin, ja auch aus der Biologie.

Aber diese Betrachtungsart, die FLITNER sich nicht scheut, „anthropobiologische Sicht“ (FLITNER 1950/1983a, S. 142) zu nennen, treibt über sich hinaus. Der Mensch ist in der Evolution von Natur aus das Wesen geworden, das nur durch Kultur überleben kann. Die physische Geburt verlangt nach „kultureller Geburt“ (CLAESSENS), nach Teilhabe an einer sozialen, symbolisch gestalteten, also kulturellen Lebensform. Methodologisch öffnet sich deshalb eine biologische Anthropologie und Soziobiologie auf eine historische Soziologie menschlicher Kommunikationsformen und Gesellschaften. Gesellschaften ihrerseits sind darauf aus, sich durch Sozialisations- und Erziehungsprozesse zu erhalten, sich nicht nur materiell, sondern auch kulturell zu reproduzieren. Und FLITNER schreibt nüchtern, von dieser zweiten Betrachtungsweise her gesehen seien die Erziehenden „Diener, Organe der geschichtlichen Ordnungen, ihrer geistigen Überlieferungen und tragenden Korporationen, repräsentieren deren Anforderungen und machen sie wirksam“ (FLITNER 1933/1983a, S. 40). Bestätigt sich hier der Vorwurf gegen geisteswissenschaftliche Pädagogen – übrigens eine Bezeichnung, die FLITNER immer mit höchstem Mißtrauen betrachtet hat – sie beugten sich der Übermacht von Traditionen? Wir haben gelernt, Sozialisationstheorien, die kulturelle Reproduktion nur als „pattern maintenance“ (PARSONS) begreifen können, schon in ihrem begrifflichen Ansatz in Frage zu stellen. Aber die Härte des Faktums, daß Gesellschaften sich unter Bewahrung ihrer Struktur durch Erziehung zu reproduzieren trachten, kann man sich noch schärfer formuliert in SIEGFRIED BERNFELDS „Sysiphos oder die Grenzen der Erziehung“ von 1925 bestätigen lassen. Im übrigen schreibt FLITNER selbst 1933: „Bleibt die Betrachtung in diesem Rahmen, und glaubt sie das Phänomen der Erziehung zu erschöpfen, so entsteht eine einseitige soziologisch-historische Erziehungstheorie“ (FLITNER 1933/1983a, S. 41). Und in der zweiten Auflage von 1950 nennt er eine solche Sichtweise – nun auch in Abgrenzung gegen die Thesen von ERNST KRIECK während des Dritten Reiches über „Typenzucht“ – blanken „Soziologismus“ (FLITNER 1950/1983a, S. 148).

Wie aber versteht FLITNER die Bedeutung von Tradition und, wie es heute vielfach genannt wird, kultureller Reproduktion? Bei der Beantwortung der Frage „Was will die erwachsene Generation mit der jüngeren?“ (FLITNER 1933/1983a, S. 38) hat FLITNER immer auf SCHLEIERMACHER zurückverwiesen. Und SCHLEIERMACHER geht aus vom Bruch von Tradition, der sich nicht nur sozial und politisch in der Französischen Revolution gezeigt hatte, sondern auch in der wachsenden Fremdheit einer über dreitausendjährigen antiken, jüdischen und christlichen Überlieferung. Man könnte bei ihm gerade von der „Geburt der Hermeneutik aus der Krise der Tradition“ sprechen. „Verstehen“ kann deshalb für ihn auch bedeuten – und darin stimmt er mit den frühromantischen Sprach- und Literaturtheoretikern überein – „divinatorisch“, innovatorisch über eine bestehende Sprache und Kultur hinausgehen zu müssen (vgl. SCHLEIERMACHER 1977, S. 92 ff.). Erziehungs- und Bildungsprozesse sind deshalb auch als verflüssigende Resubjektivierung und innovatorische Rekonstruktion kultureller Objektivationen zu begreifen.

Für FLITNER stand dabei wiederum seine eigene Erfahrung radikaler Kulturkritik in der Jugendbewegung im Hintergrund. Sosehr ein Bildungsprozeß das Hineinwachsen in eine Kultur bedeutet, bei dem nicht erst Feuer, Rad, Grammatik und Schrift neu gefunden oder erfunden werden müssen, sosehr ist das Aufwachen eines jun-

gen Menschen zu eigenem Bewußtsein und Mündigkeit die Sollbruchstelle für die Weitergabe einer Kultur. Eine Kultur lebt nur weiter, wenn sie in ihrem Sinn von der nachwachsenden Generation für sich rekonstruiert und im Zweifelsfall verändert, erneuert und transformiert werden kann. Unter neuzeitlichen Bedingungen steht das Projekt von Kultur immer erneut an seinem Anfang.

Doch auch mit dieser dritten Sichtweise gibt FLITNER sich nicht zufrieden. Für sich genommen führe sie zu einer „einseitige(n) ‚Kulturpädagogik‘“ (FLITNER 1933/1983a, S. 42).

Für FLITNER geht es um die Frage, wie das Selbst des jungen Menschen, das er in Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Mächten und Traditionen experimentierend zu werden versucht, zu begreifen sei. Dabei nimmt er Bestimmungen der Existenzphilosophie auf. Der Mensch ist das Wesen, das sich notwendig „zu sich verhält“ (FLITNER 1950/1983a, S. 139). FLITNER war jedoch in den zwanziger Jahren auch Vertretern der dialektischen Theologie, KARL BARTH und FRIEDRICH GOGARTEN, begegnet und dabei auf KIERKEGAARD verwiesen worden. Für KIERKEGAARD ist nach der berühmten Bestimmung aus „Die Krankheit zum Tode“ das Selbst „ein Verhältnis, das sich zu sich selbst verhält, und, indem es sich zu sich selbst verhält, zu einem anderen sich verhält“, nämlich zu „der Macht, welche es gesetzt hat“ (KIERKEGAARD 1954, S. 9f (XI, 128)). Die Analytik freien Selbstseins führt FLITNER also mit KIERKEGAARD auf eine absolute Freiheit, die endliche menschliche Freiheit setzt und beansprucht.

Was bedeutet das für die Beziehung eines Menschen zu anderen? Es muß offensichtlich darum gehen, gerade diese Absolutheitserfahrung des freien anderen zu achten. Die Absolutheits- und Transzendenzenerfahrungen des anderen macht seine Unantastbarkeit und Würde aus. Diese Erfahrung legt sich nach FLITNER in der philosophischen Analytik menschlichen Transzendierens aus, für ihn deutlicher noch in den Hochreligionen und in der christlichen Theologie. In jedem Fall führt die Analytik des Selbstseins zu einer – wenn man so will – negativen Anthropologie der Unantastbarkeit menschlicher Freiheit, von der aus der normative Kern intersubjektiven Handelns bestimmt werden muß.

Das hat Konsequenzen für das Verständnis des pädagogischen Bezuges. Es geht darum, der „mögliche(n) Freiheit“ (FLITNER 1933/1983a, S. 45) des Kindes und des Heranwachsenden zu ihrer Realisierung zu verhelfen, indem die Bedingungen für diese Realisierung geschaffen werden. Die Freiheit des anderen Menschen in seiner unbedingten Beanspruchung aber „entzieht sich jedem Einfluß von außen. ... Gerade da hat die Erziehung ihre innere Grenze, wo sie ihre wichtigste Leistung erstrebt“ (FLITNER 1950/1983a, S. 166). Das ist es, was FLITNER ein „pädagogisches Paradox“ (ebd.) nennt.

Man hat gegen diese Konzeption eingewandt, das Paradox entstehe nur, wenn man von einem instrumentellen Begriff des pädagogischen Wirkens ausgehe. Doch es geht ja gerade darum, den Herrschaftswillen im Kern des Erziehungsverhältnisses in jedem Sinne zu brechen.

Für den Charakter erzieherischen Handelns bedeutet diese Bestimmung ein Zweifaches. Zum einen – und hier zeigt sich wieder der Rückbezug auf KIERKEGAARD –

kann erzieherische Wirkung nur „indirekte Wirkung“ (FLITNER 1928/1989, S. 250) sein, zum anderen muß der erzieherische Wille, wenn er schon auf Realisierung von möglicher Freiheit zielt, die Freiheit des Heranwachsenden gerade auch dann anerkennen, wenn sie gegen das Wollen des Erziehenden gerichtet ist (vgl. ebd., S. 251). Mir scheint, daß hier der systematische Kern erreicht ist, der jeder totalitären Vereinnahmung widersteht. Denn eine solche Konzeption setzt dem erzieherischen Handeln strenge innere Grenzen. Zugleich entlastet sie und befreit zu einer partnerschaftlichen Intersubjektivität, die erst als wahrhaft human gelten und Humanität fördern kann.

III.

Kann ein solcher Ansatz, der auf der „Einheit der vierfachen Ansicht des Erzieherischen“ (FLITNER 1950/1983a, S. 166) insistiert und deshalb ungeheure Spannungen in sich enthält, überhaupt als moderne empirisch orientierte Wissenschaft realisiert werden? Vielleicht läßt sich FLITNERS Antwort an der Entwicklung des Denkens seines lebenslangen Freundes RUDOLF CARNAP erläutern. CARNAP studierte mit FLITNER 1910 bis 1912 in Jena, und beide blieben – auch nach der Emigration CARNAPS in die Vereinigten Staaten – bis zu dessen Tod im Jahre 1970 in freundschaftlichem Kontakt (vgl. FLITNER 1986, S. 125 ff.; S. 404). CARNAP, ein Mitbegründer des Wiener Kreises, muß mit seinen Forschungen als einer der entscheidenden Theoretiker der empirischen Wissenschaften und der mathematischen Logik gelten.

CARNAP hat in einem der rigorosesten Prozesse der Selbstreflexion und Selbstkritik, den die Wissenschaftsgeschichte kennt, seine ursprüngliche Position des Logischen Positivismus weiterentwickelt und transformiert. Das Ergebnis dieser Selbstkritik, das insgesamt wohl mit den Ergebnissen der wissenschaftstheoretischen und mathematisch-logischen Forschung unseres Jahrhunderts übereinstimmt, ist, daß es das abschließbare System definierter Begriffe und formaler Operationen, das ein eindeutiges, auch modellhaftes Abbilden von Realität und aller ihrer Möglichkeiten erlauben würde, nicht geben kann, daß vielmehr alles Wissen der Wissenschaften vorläufig und geschichtlich situiert ist und auf praktische Entscheidungen in Handlungssituationen bezogen bleibt. Das ist die berühmte wissenschaftstheoretische Wende zur Pragmatik (vgl. CARNAP 1950; PEUKERT ²1988, S. 114ff., 134ff.).

WILHELM FLITNER scheint mir dieses Ergebnis in seiner Pointe wiederzugeben, wenn er 1982 schreibt: „Ein humaner Lebenskreis ist die Voraussetzung für Logik und Mathematik, für die Abstraktion von Raum und Zeit und für die Kategorien, die in der Syntax von Sprache enthüllt werden“ (FLITNER 1982, S. 11). Für ihn ist „der Positivismus ... im Grunde durch die formallogische Selbstkritik und neuerlich durch deren sprachphilosophische Wendung aufgelöst“ (FLITNER 1976/1989, S. 496). Das bedeutet nicht, daß empirische Wissenschaft und Forschung überholt wären. Aber sie sind ihrerseits angewiesen auf den Entwurf von Sinnhorizonten, innerhalb derer erst geredet werden kann und die ihrerseits in diskursiver Auseinandersetzung ausgelegt und befragt, zugleich aber empirisch überprüft, gerechtfertigt

tigt oder verändert werden müssen. Pädagogik als empirische Wissenschaft ist dialogisch und dialektisch zu entwickeln. Und gerade so bleibt sie gebunden an die eigene gesellschaftlich-geschichtliche Handlungssituation. Diese Situation kann man verleugnen, aber man kann ihr nicht entfliehen. Daher ist auch erziehungswissenschaftliches Denken immer schon in Situationen verstrickt, für die es Verantwortung übernehmen muß; es ist „Reflexion am Standort der Verantwortung des Denkenden“, „réflexion engagée“ (FLITNER 1957/1989, S. 328). Deshalb nennt FLITNER die Pädagogik eine „hermeneutisch-pragmatische Wissenschaft“ (vgl. ebd., S. 333), oder im Anschluß an die klassische Tradition eine „praktische Wissenschaft“.

Ein so in seiner Mehrdimensionalität und in seiner historischen Tiefendimension entfalteter, wissenschaftstheoretisch verantworteter Grundgedankengang ist für FLITNER der notwendige Hintergrund, um spezielle Fragen der Erziehungswissenschaft angehen zu können, also etwa Probleme pädagogischer Institutionen, eines möglichen Kanons von Unterrichtsfächern und ihrer Didaktik, des Verhältnisses von institutioneller und außerinstitutioneller Erziehung, des Umgangs mit Behinderungen oder Verstörungen usw.

Die Dimensionen des pädagogischen Grundgedankengangs zu sehen und ihn selbst auch wissenschaftstheoretisch zu verantworten, also die „Erkenntnis des Zusammenhangs“, erst das konstituiert für FLITNER „pädagogische Bildung“ (FLITNER 1950/1983a, S. 280). Erst „pädagogische Bildung“ verhindert, daß die Pädagogin oder der Pädagoge zum „Funktionär“ (ebd., S. 282 f.) geschichtlich-gesellschaftlicher Mächte und zum Opfer institutioneller Mechanismen wird. Pädagogik ist keine Funktionärswissenschaft.

IV.

Aber ist dieser ganze Entwurf nicht einfach naiv pädagogisch-optimistisch? Ist reale geschichtliche Erfahrung nicht eine andere, nämlich eine Erfahrung der Ohnmacht und Vergeblichkeit? Während des Dritten Reiches arbeitete FLITNER, schon früh angeregt durch Studien aus dem Umkreis der Bibliothek Warburg, an einer Geschichte der „Europäischen Gesittung“ (Zürich 1961), die er überarbeitet als „Die Geschichte der abendländischen Lebensformen“ veröffentlicht hat (FLITNER 1990). Es ist ein Rückgang in die Geschichte „in futurischer Absicht“ (FLITNER 1976/1989, S. 487), denn es geht ihm darum, die griechischen, römischen, jüdischen und christlichen Wurzeln von Lebensformen aufzuzeigen, die insgesamt auf eine freiheitlich-personal orientierte Gesellschaft zielen. Es geht ihm aber gerade auch darum, die utopischen Momente dieser Traditionen aufzuweisen, das Unabgegoldene der Kämpfe um die abendländischen „Libertäten“ (FLITNER 1950/1989, S. 150), die uneingelösten Versprechen, die über sich hinaus auf Zukunft verweisen.

Unser Vertrauen in das geschichtlich schon Gelungene mag inzwischen noch geringer geworden sein. Aber das Geschäft der Erziehung in einer polyzentrischen, in globalem Maßstab multikulturellen Gesellschaft wäre aussichtslos, wenn wir in unserer Geschichte nicht schon immer Spuren realisierter Vernunft auffinden und auf sie zurückgreifen könnten.

In diesen Zusammenhang gehört auch FLITNERS Untersuchung „Goethe im Spätwerk“, eines seiner umfangreichsten und schönsten Werke, das er ebenfalls während des Dritten Reiches erarbeitet und 1947 veröffentlicht hat. Ich will daraus nur einen Aspekt herausgreifen, nämlich die noch einmal verschärfte Frage, ob nicht trotzdem in der Geschichte die Erfahrung von Vernichtung überwiegt. FLITNER weist darauf hin, daß GOETHE im vierten Teil von „Dichtung und Wahrheit“, den er zwei Jahre vor seinem Tode niederschrieb, auf seinen „Egmont“ zurückkommt, also die Tragödie dessen, der wegen seines Kampfes für Freiheit hingerichtet wird, so daß, wie GOETHE formuliert, „das Liebenswürdige untergeht und das Gehäßte triumphiert“ (FLITNER 1983b, S. 114). Die Opfer werden vernichtet, die Henker triumphieren. Ist dies das letzte Wort? Als Motto über den vierten Teil stellt GOETHE jenen, wie er es nennt, „sonderbare(n), aber ungeheure(n) Spruch“ LUTHERS: „Nemo contra deum nisi deus ipse“ (ebd.; vgl. MOMMSEN 1951). Also auch das Furchtbare der Geschichte wird noch einmal Gott zugesprochen. Uns liegt nach den Vernichtungserfahrungen unseres Jahrhunderts wohl eher jener „Schrei des Entsetzens“ nahe, von dem FLITNER nach dem Zweiten Weltkrieg sprach (FLITNER 1986, S. 397). Trotzdem sieht er, und er zitiert GOETHE, in Kunst und Religion „eine metaphysische Hoffnung ... aufgerichtet“ – die „Aussicht, daß hieraus ein Drittes hervorgehen könne, das dem Wunsch aller Menschen entsprechen werde“ (FLITNER 1983b, S. 114), dem also alle zustimmen könnten.

V.

Vor welche Aufgaben stellt das pädagogische Denken WILHELM FLITNERS? Niemand von uns wird es wagen, wiederum hundert Jahre vorauszudenken. Aber Erziehung ist die am elementarsten auf Zukunft vorausgreifende Praxis, sie ist ein elementares Verhalten zur Zukunft. Das macht Erziehungswissenschaft zu einer der komplexesten und auch intellektuell am stärksten herausfordernden Wissenschaften. Erziehen ist Einspruch gegen ein – wie FLITNER 1982 formuliert – „Weltgefühl des Wahnes und der Selbstvernichtung und gegen die ‚Antiquiertheit‘ des Menschlichen“ (FLITNER 1982, S. 10).

Am Ende seiner „Erinnerungen“ schreibt er – und man meint fast, den protestierenden jungen Mann der Jugendbewegung vom Anfang des Jahrhunderts zu hören –, es habe nicht verborgen bleiben können, „daß die Menschheit in der Form, die sie nach den beiden Weltkriegen angenommen hat, ... so künftig nicht fort dauern darf. Ein Umdenken muß erfolgen. Weder das Christentum noch die moderne Naturwissenschaft und Technologie, noch die politischen Doktrinen können in der bisherigen Weise weitergehen“ (FLITNER 1986, S. 404). Für die Erziehungswissenschaft käme es offensichtlich darauf an, den pädagogischen Grundgedankengang unter neuen historischen Bedingungen in einer global zugespitzten Situation mit erweiterten methodischen Mitteln neu zu formulieren, ohne hinter das Problembewußtsein, das WILHELM FLITNER vorgegeben hat, zurückzufallen; also nach der Genese von Subjekten aus einer Interaktion zu fragen, die sich nicht einfach den Mechanismen der bestehenden Gesellschaft und ihrer Institutionen unterwirft, sondern in

subversiver Erinnerung an die unabgeholten Hoffnungen der Tradition ein Leben in einer universalen Solidarität anzielt, und zwar auch gegen Widerstand (vgl. PEUKERT 1984). Das wäre dann der Ort unserer Verantwortung.

Ein zu großes Vorhaben? Als ich WILHELM FLITNER an seinem hundertsten Geburtstag die Glückwünsche des Fachbereichs Erziehungswissenschaft in Tübingen überbrachte, fragte er aufs höchste interessiert, woran wir in Hamburg zusammen mit den Studenten denn arbeiteten. Als ich davon ein wenig erzählte und dann ihn fragte, was er für wichtig hielt, sagte er: „Sie müssen den Studenten die Zusammenhänge zeigen; und Sie müssen sie darauf aufmerksam machen, daß die Pädagogik eine universalistische Perspektive hat. Das ist das Wichtige.“ Mir scheint: das Vermächtnis eines Lebenswerks, nicht nur für Hamburg.

Literatur

- BERNFELD, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung (1925). Frankfurt am Main 1967.
- BURMEISTER, J.: Wilhelm Flitner – Von der Jugendbewegung zur Volkshochschule und Lehrerbildung. Köln und Wien 1987.
- CARNAP, R.: Empiricism, Semantics, and Ontology (1950). In: LINSKY, L. (Hrsg.): Semantics and the Philosophy of Language. Urbana, IL 1952, S. 207–228. (Zuerst in: Revue Internationale de Philosophie 11 (1950), S. 20–40)
- FLITNER, W.: Laienbildung (1921). In: Ders.: Gesammelte Schriften, hrsg. v. K. ERLINGHAGEN, A. FLITNER, U. HERMANN. Bd. 1: Erwachsenenbildung. Paderborn 1982, S. 29–80.
- FLITNER, W.: Die pädagogische Bewegung und die Schule (1926). In: Ders.: Gesammelte Schriften, hrsg. v. K. ERLINGHAGEN, A. FLITNER, U. HERMANN. Bd. 4: Die pädagogische Bewegung. Paderborn 1987, S. 26–35.
- FLITNER, W.: Begrenzung und Sachlichkeit (1927). In: Ders.: Gesammelte Schriften Bd. 4 (1987), S. 36–39.
- FLITNER, W.: Systematische Pädagogik (1933). In: Ders.: Gesammelte Schriften, hrsg. v. K. ERLINGHAGEN, A. FLITNER, U. HERMANN. Bd. 2: Pädagogik. Paderborn 1983a, S. 9–122.
- FLITNER, W.: Allgemeine Pädagogik (1950). In: Ders.: Gesammelte Schriften. Bd. 2 (1983a), S. 123–297.
- FLITNER, W.: Freiheit als pädagogisches Problem (1950). In: Ders.: Gesammelte Schriften, hrsg. v. K. ERLINGHAGEN, A. FLITNER, U. HERMANN. Bd. 3: Theoretische Schriften, Paderborn 1989, S. 137–153.
- FLITNER, W.: Der Standort der Erziehungswissenschaft (1964). In: Ders.: Gesammelte Schriften. Bd. 3 (1989), S. 422–461.
- FLITNER, W.: Zum Begriff der pädagogischen Autonomie (1928). In: Ders.: Gesammelte Schriften. Bd. 3 (1989), S. 237–252.
- FLITNER, W.: Rückschau auf die Pädagogik in futuristischer Absicht (1976). In: Ders.: Gesammelte Schriften, Bd. 3 (1989), S. 487–498.
- FLITNER, W.: Wilhelm Flitner. In: PONGRATZ, L.J. (Hrsg.): Pädagogik in Selbstdarstellungen. Bd. 2. Hamburg 1976, S. 146–197.
- FLITNER, W.: Geleitwort. In: Ders.: Gesammelte Schriften. Bd. 1 (1982), S. 7–12.
- FLITNER, W.: Gesammelte Schriften, hrsg. v. K. ERLINGHAGEN, A. FLITNER, U. HERRMANN. Bd. 2: Pädagogik. Paderborn 1983 (a)
- FLITNER, W.: Gesammelte Schriften, hrsg. v. K. ERLINGHAGEN, A. FLITNER, U. HERRMANN. Bd. 6: Goethe im Spätwerk. Glaube. Weltsicht. Ethos. Paderborn 1983 (b)
- FLITNER, W.: Gesammelte Schriften, hrsg. v. K. ERLINGHAGEN, A. FLITNER, U. HERMANN. Bd. 11: Erinnerungen 1889–1945. Paderborn 1986.
- FLITNER, W.: Gesammelte Schriften, hrsg. v. K. ERLINGHAGEN, A. FLITNER, U. HERRMANN. Bd. 7: Geschichte der abendländischen Lebensformen. Paderborn 1990.

- HEINEN, K.: Das Problem der Zielsetzung in der Pädagogik Wilhelm Flitners. Eine kritische Interpretation. Bern und Frankfurt am Main 1973.
- HENNINGSSEN, J.: Der Hohenrodter Bund. Zur Erwachsenenbildung in der Weimarer Zeit. Heidelberg 1958.
- HERRMANN, U.: Polemik und Hermeneutik. Zur Auseinandersetzung mit A. Rang über Pädagogik und „Un-Pädagogik“ und zur Kritik „kritischer“ Historiographie. In: ZEDLER, P./KÖNIG, E. (Hrsg.): Rekonstruktion pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven. Weinheim 1989, S. 295–315.
- KIERKEGAARD, S.: Die Krankheit zum Tode, Düsseldorf 1954.
- MOMMSEN, M.: Zur Herkunft des Spruches „Nemo contra deum nisi deus ipse“. In: Goethe. Neue Folge des Jahrbuches der Goethe-Gesellschaft XIII (1951), S. 86–104.
- PEUKERT, H.: Wissenschaftstheorie – Handlungstheorie – Fundamentale Theologie. Analysen zu Ansatz und Status theologischer Theoriebildung. Frankfurt am Main ² 1988.
- PEUKERT, H.: Über die Zukunft von Bildung. In: Frankfurter Hefte, FH extra 6 (1984), S. 129–137.
- PEUKERT, H.: „Erziehung nach Auschwitz“ – eine überholte Situationsdefinition? Zum Verhältnis von Kritischer Theorie und Erziehungswissenschaft. In: Neue Sammlung 30 (1990), H. 3, S.
- RANG, A.: Beklommene Begeisterung. Sprangers und Flitners Reaktionen auf den Nationalsozialismus. In: ZEDLER, P./KÖNIG, E. (Hrsg.), S. 263–294. (a)
- RANG, A.: ‚Ja‘ ‚aber‘. Reaktionen auf den Nationalsozialismus in der Zeitschrift Die Erziehung im Frühjahr 1933. In: OTTO, H.-U./SÜNKER, H.: Soziale Arbeit und Faschismus, Frankfurt am Main 1989, S. 250–272. (b)
- ROUSSEAU, J.-J.: Emile oder Über die Erziehung. Hrsg. v. J. ESTERHUES. Paderborn ³1963.
- ROUSSEAU, J.-J.: Oeuvres complètes. Bd. 1. Paris 1959.
- ROUSSEAU, J.-J.: Vier Briefe an Malherbes. In: Schriften, hrsg. v. H. RITTER. Bd. 1. München und Wien 1978, S. 475–496.
- SCHUEERL, H.: Wilhelm Flitner. In: Ders. (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Bd. 2: Von Karl Marx bis Jean Piaget. München 1979, S. 277–289.
- SCHLEIERMACHER, F.D.E.: Hermeneutik und Kritik. Hrsg. und eingel. v. M. FRANK. Frankfurt am Main 1977.
- TENORTH, H.-E.: Geschichte der Erziehung: Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim/München 1988.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Helmut Peukert, Innocentiastraße 56, 2000 Hamburg 13.